

低学力学習者のリーディングにおける 認知的特徴について

吉田一衛

英語教育における低学力学習者の認知的特徴についての研究は、実証的にはほとんどなされていない。事例研究により、語のmeaningが存在するが、文構造のformが存在しないこと、そのため語の出現順序にしたがって、英文の意味を理解しようとする特徴を明らかにした。このため、文構造の階層的思考ができず直線的思考しかできない。この認知的特徴は、英語習得の中間言語的存在として認めるのが妥当である。

[キーワード： 認知的特徴、語彙的選抜、語の出現順序、直線的思考、meaning、form]

I. 低学力の背景

大学における英語を含む学力低下が、社会の注目を集めている。学力低下の原因は種々論じられているが、まず、高校生の受験人口の減少があげられよう。たとえば、1992年の205万人を頂点にして、2000年には151万人まで18歳人口が激減する。その差は54万人で、ピーク時の1/4に相当する(奥島 1995:148)。その結果、特に選ばなければ全員が大学に入学できる時代になった。あまり勉強しなくても大学に入れることを意味している。このような状況から、国立大学13校と私立大学4校の理工系学生を対象に、中学・高校レベルの数学の学力を調査したところ $\sqrt{49}$ が解けない学生がおり、小数の入った四則計算では40%以上がつかずいている(朝日 2000年8月10日朝刊)。数に弱い日本人学生の実態を反映してか、人材派遣会社パソナは、ITに関連のインド人技術者を5~6年で1万人派遣するとのことである(朝日 2000年5月13日朝刊)。

学力の低下は、日本に限ったことではなさそうだ。イギリスでは、18歳で受ける大学入学資格試験「Aレベル」では、女子の合格者が54%で男子を8ポイント上回っている。その原因として、男子が「勉強なんかできない方がクール(カッコいい)」と考え、サッカーやポップスターをみて、「大学にいかななくても、金持ちになれる」と思いこみ、勉強に身が入らないことをあげている(朝日 2000年9月2日朝刊)。日本では、中高生の男子54%、女子57%が「将来のために今の楽しみを我慢することはばかっている」と答え、刹那的な傾向が強くなっている(朝日 2000年5月5日朝刊)。このような傾向をもって大学に入学

してくるわけだから、大学生の学力低下、私語、携帯電話などによる「講義崩壊」を生むことになる。したがって、大学の教師も教え方の技量をみがくため、FD（ファカルティーディベロップメント）をはじめ大学が増えそうである。「今の学生は、講義内容がわかっているのか、いないのか反応がない」（朝日 2000年7月3日朝刊）のが一般的特徴とするなら、反応あるようにするため、その処方をほどこす必要がある。それには、中・高校性の現代的特徴を把握することが欠かせない。

学級崩壊がいわれるようになって久しいが、公立小・中・高の生徒による1999年度の暴力行為は36,577件で前年を3.8%上回ったと報告されている（朝日 2000年8月12日朝刊）。この中で対教師暴力が13.6%で、前年より11.2%伸びているとのことである。このような現象から、公立校の不安が生じ、勉強する生徒が私立校へ移動する傾向が強まっている（朝日 2000年8月28日朝刊）。こうした暴力行為が学習を阻害する要因になっているが、さらに、生徒自身にも勉強しようという気迫が感じられなくなっているのも学習阻害の一因といえよう。

河上（1999:94）によると、昔は1年生のとき成績が30点だった生徒が、3年になって一桁に躍り出ることがあったが、いまはそんなことはないらしい。一般的に一生懸命勉強するという気概がない。勉強勉強というわりにはこだわらなく、授業に必要なものを平気で忘れる。宿題はやってこないし、提出物やレポートは出さない。授業中もぼーとしている生徒が多く、こうしたことが年々ひどくなっているようだ。しかも、社会も家庭も自由・放任なので、自主・自立と言った困難な道を進もうとはしない。自由は責任をとるようになることを知らずにいるのである（河上 1999: 210-211）。

子供が何をしても知らん顔をして、見て見ぬふりをすると、子供の自我は育たない。子供は自分が好きでしていることはよいことと考えているからである。千石（2000:32）は、これを欲求と規範の葛藤を避けている態度だといっている。テレビばかり見るな、ゲームは1時間にしろというように厳しく規範を学習させてこそ、自我は成熟すると述べている。この自我に触れないということが浸透したために、家出、援助交際、覚醒剤の垣根が低くなった。この低くなった垣根を、われわれ大人がもう一度高くする必要がある。それがわれわれの課題だと千石は述べている。また、偏差値のための蓄積から、実社会の役に立たない勉強をこれでもか、これでもかと詰め込む偏執狂（パラノイア型）の人間を生み出し、そこから逃避することにより学級崩壊が起こると千石は主張している。学習意欲を失った生徒が、皆こうした偏執蓄積型から逃避しているといえるか疑問は残るが、そうした現象があることは、少なくとも認めざるを得ない。

英語の低学力をとりあげるとき、こうした学校崩壊の影響を考慮する必要があるだろう。自分の好きなように、欲望のおもむくままに行動することからは、規範や自我にめざめる自立した人間は期待できない。学習者中心の英語教育がいわれて久しい。この理論の中心概

念の一つである楽しく学ぶということは、多くの教師が認めるところである。しかし、知識を学ぶということには、苦痛をとまなりことも事実である。河上(1999: 84)は、「知識を教えることは、基本的に生徒の個体にとって苦痛である。生徒が我慢しなければとても成り立つことではない。」と述べている。知識を教えることがすべて苦痛だと断言できない面もあるが、こうした現実認識をすることは、低学力の学生を教える際の重要な認識の一つといえる。楽しく学ぶことで英語の学力は、必ずしもつくものでないことを確認する必要がある。

ところで、中・高校を対象とする英語の低学力の研究は、理論をふまえた実験なり実践研究はほとんどなされていない。海外の研究結果を紹介するに終わり、データをもとにした実践研究はほとんどみられない。低学力という場合に、動機づけ、易しい教材、*underachiever*等の用語がよく用いられるが、こうした用語が通じない生徒が最近では増えている。それだけに、理論と実践を適用した研究が求められている。そうした例として、音声理論を基盤に歌を通して英語のリズムに焦点を合わせ、定時制高校の低学力の生徒に英語を習得させた寺島(1984)の研究は貴重である。

高校から大学へ入学してくる学生の英語力が低下しているといわれ、その原因について述べてきたが、これらは社会現象として新しいものだけに、これまでの英語教育理論では解決できないように思われる。たとえば、英語の基本5文型を知らない学生が結構多い。好きなことしかやらず、欲望の向くままに行動し、自立や主体性をもたない学生には、規範とそれを認める自我の確立を求める必要がある。予習をしないのが普通の学生であれば、辞書を持参させ教室で英文の内容をしっかりと把握させ、英語の基本文型を習得させることから始める必要がある。学習の規範を通して、やればできるという自信をもたせることを考えなくてはならない。そのためには、教えることを厳しく、成功すれば誉めることを忘れてはなるまい。

新しい傾向を持つ低学力の学生を教えるには、古いといわれる教授法も含めて教授法の再検討をし、適合性を明らかにしていく必要がある。関口(1993:103)もいうように、新しい教授法の効果があまりないと、その否定的な面が強調され、それと対局にある教授法が人気を集めことが繰り返されてきた。新しい教授法が出現すると、古い教授法が駄目だと考えるのは間違っている。古い教授法の長所は長所として活用すべきである。こうした観点に立って、英語リーディングにおける低学力学習者の認知的特徴を明らかにすることにした。

II. 誤答分析の限界

構造言語学を基盤とする対照分析(Contrastive Analysis)では、母国語と外国語の構造上の相違が学習困難を引き起こすと考えられてきた。したがって、Fries(1945)やLado

(1957)によれば両言語における構造の違いが大きければ大きいほど、誤りは大きいことになる。この考えを批判する形で登場したのが誤答分析 (Error Analysis) である。Richards (1974)によれば、この理論は、前に学習した言語項目が後で学習するものに転移するという考えである。

対照分析は、学習者の第1言語と第2言語の構造そのものに焦点を当てたものである。これに対して、誤答分析は学習の前後による誤りに焦点を合わせている点で学習心理的配慮がなされている。しかし、これとても言語構造の転移ということに視点をおいているにすぎない。たとえば、Dulay *et al* (1984:3)は、第1言語と第2言語の干渉は非常に少なく、幼児で5%、成人で20%にすぎないといい、第1言語は第2言語の文法習得を邪魔するものでないと述べている。

要するに、これら二つの理論は、二つの言語構造の相違による誤りか、先行学習の言語構造が、後から学習する言語構造に影響し誤りを引き起こすとするものである。これらの範疇に入らないものは、原因のない誤りとして分析対象からはずされていた。ところが、この原因なき誤りこそが低学力学習者が引き起こす誤りの多くを占めていると思われる。この点に対照分析と誤答分析の限界があるといえる。したがって、本研究では、低学力学習者のリーディングにおけるformの果たす役割と認知的要因に焦点を当て、それらの特徴について明らかにすることにした。

III. 方法

1. 被験者 福山大学経済学部2年生27名、ただし、クラス全体の教授の学習効果をみるため27名を含む152名も分析対象とした。全体的にリーディングの学力は低く、27名が低学力の学生総てを表しているわけではないが、27名の学生の特徴を記録することで十分、低学力の全体的特徴を分析できると判断したからである。

2. 使用テキスト Laura Ingalls Wilder, *Little Houses on the Prairie*, Sinozaki Shorin, 1988.

3. 方法 講義中に英文を訳させ、正しく訳せない低学力学習者27名の訳の誤りをその場で記録し、その後で分析するという事例研究の方法を用いた。事例研究の長所は、Turnbull(1999:550)もいっているように、細かい点に注意が向けられ、全体的視点が得られるからである。訳の方法を用いたのは、田鍋(2000:31)もいうように、英文の構造を理解・確認させ、内容を理解させる目的に適した方法と思われるからである。

IV. 結果と考察

1. 結果

低学力学習者の認知的特徴について、語順、非人称代名詞、既知語の意味中心、基本文

型S+V+O、学習効果、個々の学習効果の6つの視点から分析した。

1.1. 語順

前から出現した語の順に意味を理解しようとする傾向がある。この傾向は、be動詞、後置修飾、副詞句（節）で特徴的に見られた。

(1) Be動詞

英語の文を理解しようとする時、前から出現する語の順に日本語に置き換えようとする。その際、be動詞を無視するが、以下の例にその現象がみられる。この現象は、日本語の影響というよりも、語の出現順序に従って意味を理解しようとする低学力学習者の認知的特徴といえよう。

a) There was a manger of willow poles, and two oxen were tied therrere. One was a huge grey ox with short horns and gentle eyes. (p.37) (Y. N.) 「一頭の巨大な牛」

「一頭の巨大な牛」にみられるように、be動詞を無視し、oneをhugeと結合させて理解しようとしている。どれが主語で、どれが動詞で補語か、S+V+Cの構文が理解されていない。ここで、はじめの括弧はテキストのページを、次の括弧は学生の名前の頭文字を表している。「 」内の日本語は学生の訳である。

b) It (=the surveyers' house) stood up in front of her suddenly. It was a big house, a real house with two stories, and glass windows. (p.56) (U.Y.) 「その大きな家」

「その大きな家」にみられるように、Itとhouseを結合し理解しようとしている。したがって、be動詞のwasが無視されている。c)とd)も同じ現象である。

c) It is a little house only half built, and that half unfinished. (p.77) (A.O.)

「その小さな家」

d) The little claim shanty was as full as it would hold. Everything must be carefully fitted into the space. (p.79) (I. K.) 「すべて慎重に」

(2) 後置修飾

後置修飾構造で、前から出現する語の順に、意味を理解しようとする傾向がある。以下の例にその現象を見てみよう。名詞を修飾する後置句が理解されていないのである。前から出現した語順により、意味を理解しようとする習性は、人間の共通的な特性と思われる。

a) Her showl flapped in the wind behind her and the cold of the wind poured through her. (p.55) (I. T.) 「冷たい風」

「冷たい風」の訳にみられるように、of the windがthe coldを修飾していることが理解されていない。

- b) She went up a few steps, and a big attic opened out on both sides of the stairs.

(p. 59) (H. Y.)

「両側の階段」

「両側の階段」の意味から of the stairsが both sides を修飾していることが理解されていなく、語の出現順に意味をとらえようとしている。

- c) Pa put Ellen and the horses in a small stable at the back of the lot. (p. 67) (K.N.)

「小さな馬小屋の後ろの方へ送っていった」

「小さな馬小屋の後ろの方へ送っていった」にみられるように、put...inの関係が理解できていない。さらに、at the back of the lotがa small stable を修飾していることが理解できていない。d)も同じ理解の仕方である。

- d) She shook the snow off them (=clothes) and ran barefoot over the snow scattered on the cold floor, to the stove beyond the curtain. (pp.70-71) (H. K.)

「ストーブの横のカーテン」

- e) Nobody looks for a blizzard at this time of year. (p.72) (N. Y.)

「この年のブリザード」

この場合、this time of yearを前から意味を理解しようとしている。しかし、a blizzard at this time of yearではat this time of yearがa blizzardの後置修飾であることは理解されている。

(3) 副詞句 (節)

副詞句 (節) の先頭にくる語を前の名詞 (句) に結合させようとする。そうすることで、語の出現順に意味を理解しようとする。

- a) Grass grew on it (=roof) and waved in the wind just like all the grass along the creek bank. (p. 34) (S. Y.)

「風のように」

「風のように」でみられるように、like がall the grassと結合し副詞句となり動詞を修飾することが理解されていない。先に出現した語から知覚し意味をとらえようとしている。

- b) We have six months before we must build on the homestead. (p.63) (F. M.)

「6カ月前に」

「6カ月前に」でみられるように、接続詞beforeをsix monthsに結合させ、語の出現順に意味を理解しようとする。

1.2. 非人称代名詞

低学力の学生にとって、非人称代名詞itが何を指しているかを特定するのが難しいようである。以下にその例を示す。

- a) There was no need to pack anything, for the surveyors' house stood on the north

shore of the lake not half a mile from the shanty. Laura could hardly wait to see it.
(p.55) (H. Y.)

itがsurveyers' houseを指していることが理解できない。関係概念を把握するのが苦手なのである。

b) When she had helped to put everything neatly into the wagon, and Mary and Carrie and Ma and Grace were in it, Laura said to Pa, "Please, can't I run ahead?" (p. 55) (H.Y.)

it=wagonであることがわからない。itが指す名詞との間に距離があると、何を指しているかわからなくなる。したがって、itとそれが指す名詞の距離が大きくなると、意味の把握がますます難しくなる。

1. 3. 既知語の意味中心

低学力の学生は、自分の知っている語の意味を中心に理解しようとする。以下にその例を示すことにする。

a) Even when the night was still, she felt crowded by so many other people so near.
「その夜でさえ」 (p.68) (K. T.)

「その夜でさえ」にみられるように、nightとevenの意味をよく知っているので、視覚的に、知っている単語の意味を結合しようとする。したがって、formよりmeaningを中心に語と語を結合させようとする傾向がある。

b) She lay in bed with Mary in the dark and airy room, and stared at the vague white curtain and listened to the stillness... (p.68) (K.H.) 「白いカーテンをぼんやりとみる」

Adj+Adj+Nの構造を理解してなく、vagueを動詞stareに結合させている。formよりmeaningが中心になっている。

c) The surveyors' boots had worn a path through the grasses. It was smooth and soft to Laura's feet. (p.56) (N.H.) 「ローラの足はなめらかでやわらか」

Laura's feetをsmooth and softの主語としている。しかもit(=a path)が何をさしているか理解されていない。

d) Laura looked at the large front room. Its board walls were still yellow inside.
(p.57 (N. Y.) 「壁の板」

boardがwallの修飾語であることがわかっていない。知っている単語にまず注意を向け、その意味を中心に理解しようとしている。次のe)も同じ現象である。

e) A cool light came in from the window to the east beside the front door. (p.57) (N. S.) 「ドアの前に」

f) Laura and Mary lay perfectly still while Pa shoveled the snow off their covers,...

(p.69) (A. T.)

「おおっている雪をシャベルで」

文の後尾から単語の意味をとらえようとする。shovel...offの構文が理解できていない。しかも、coversを動詞としてとらえている。the snowがshovelの目的語であることも理解していない。

g) But even Ma was puzzled that morning. (p.79) (H. I.)

「朝でさえ」

意味を知っている単語morningを中心に、単語の意味を結合させようとしている。したがって、それ以外の単語の意味は無視する心理的傾向を示している。

1. 4. 基本文型S+V+O

英語の基本5文型は、中学校において習得していなければならないものである。その中でも、S+V+Oはもっとも多く現れる文型である。したがって、必ず習得しておくべき文型と思われるが、次の例にみられるように、習得されないまま大学に入学してきている。

On top, that cook stove had four round holes and four round lids fitted them. (p. 46)

(K.T.)

「4つの丸い穴と4つの丸いふた」

four round holesの次に接続詞andがあると、次にくる語のfour round lidsを結合して意味をとらえようとしている。そのためandの次にくる基本構文S+V+Oを理解できない。この構文は、次に示すように、中学1年の1学期に出てくる。

Ken: You have a nice tennis racket.

Mike: Thank you. I play tennis every Sunday. Do you play tennis, Ken?

Ken: Yes, I do. (*New Horizon English Course 1*, Lesson 4, Tokyo Shoseki)

会話文でのこの構文は、単純なので理解しやすい。しかし、リーディングでは、同じ構文が、接続詞によって文が長くなったり、修飾語句が付加し複雑になる。このため意味の理解を難しくしていると思われる。

1. 5. 学習効果

文構造を中心にしたリーディングの指導の学習効果を表したのが、表1と2である。表1は、低学力学習者27名を含む152名についての学習効果を示している。この表1から、前期テストの平均は51.033、後期のテストの平均は75.645で、その差が24.612で有意であった。今回の事例研究の低学力者27名の学習効果を表2からみると、前期テストの平均は21.593、後期のテストの平均は45.407で、その差が23.814で有意であった。したがって、一般の学生と低学力学習者にとって、文法構造のformに焦点を当てた比較的短い文の指導をした場合、学習効果があった。

低学力学習者のリーディングにおける認知的特徴について

表1 クラス平均 (N=152)

	\bar{X}	SD	平均の差
前期	51.033	20.49	
後期	75.645	70.00	24.612*

* p<.01

表2 低学力者の平均 (N=27)

\bar{X}	SD	平均の差
21.593	2.046	
45.407	10.357	23.814**

** p<.05

1.6. テストによる個々の学習効果

低学力学習者に対するformに焦点を当てた学習で、学習効果があることが明らかになったが、低学力学習者の個々の事例について検討する。事例文の後尾のはじめの()内の数値は、使用テキストのページ、次の()の英語の大文字は、学生の名前の頭文字を表している。また、「」の日本語訳の後ろの()は、分母が配点または総点を、分子は学生の得点をそれぞれ表している。

- a) He put Ma's stove in the lean-to outside the back door, where the coal was. (p.60) (K. T.) 「よっかけ小屋の外側に」

↓

「彼はマーのストーブを扉の後ろ側の棚の下に置いた」(6/10)

「よっかけ小屋の外側に」は、下線部を授業で指名され訳したものである。矢印の下の「彼はマーのストーブを扉の後ろ側の棚の下に置いた」は、テストの訳である。この日本語ではthe back doorを「扉の後ろ側」と英文の語順を誤って訳している。下線部の後期テストの日本語が、授業中に指名されて答えた日本語に比べ、構文を少し正しく理解しているので10点配点で6点を与えた。この学生のテストでの得点は100点満点中40点である。

- b) Already that good stove was giving off heat. (p.60) (N. Y.)

「もうよいストーブは熱を出していた」

↓

「すでによいストーブは熱を発していた」(83/100)

授業中の指名では、「もうよいストーブは」とAlreadyをthe good stoveに結合させて理解しようとしている。これがテストでは、上に示したように正しく答えている。この学生のテストの得点は、100満点中83点をとっている。したがって、学習効果があったと言ってよからう。

- c) Laura and Carrie made two neat beds on the bedstead there. (p. 60) (N. K.)

「ベッドの代わりにそれらを置いた」

↓

「ベッドの寝台に」(82/100)

授業中の指名では、bedsteadをbedとsteadにわけて、steadをin stead ofと解釈し、

thereをthemと訳している。しかし、テストでは、「ベッドの寝台」と正解している。得点も100満点中82点を取っている。

d) Even when the night was still, she felt crowded by so many other people so near.

「その夜でさえ」 (p. 68) (K. T.)

↓

「夜でさえも」

この学生の場合、授業中に指名された時の「その夜でさえ」で Even と the night を結合し still を無視する事になっている。テストでも、この同じ誤りを繰り返している。したがって、文構造の学習効果は上がっていない。

e) Sometime in the night she dreamed of wolves' howling, but she was in bed and the howling was only the wind. (p. 68) (K. T.)

「いつかの夜」→「ある日のよる」

「ベッドで吠えて」→「彼女はベッドにいた」(95/100)

指名された時に「いつかの夜」と訳したのが、テストでも「ある日のよる」となり正しく答えていない。これに対して、bedとhowlingを語の出現順に「ベッドで吠えて」としていたのが「ベッドにいた」とほぼ正解になっている。

6人の講義中に指定した訳の箇所と同じ箇所をテストで解答させたが、3人は正しく答えたが、他の3人は誤答であった。

2. 考察

分析結果から低学力学習者のリーディングにおける、英文理解の特徴が明らかになった。これらの特徴について以下に考察を加えることにしよう。

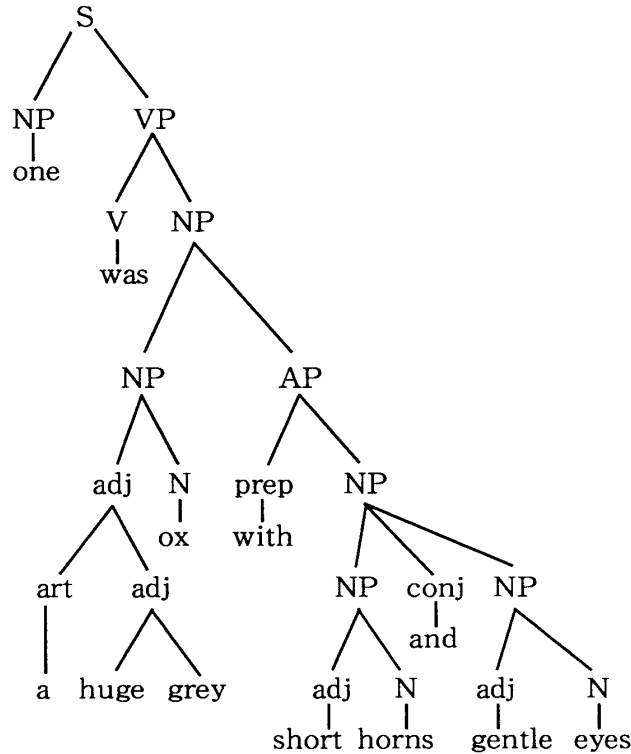
(1) 英文中の語の出現順序により意味を理解しようとする。

この特徴は、英文中の語の出現順序により意味を理解しようとすることである。結果でみてきたように、その特徴は3つの傾向に分けられる。すなわち、1) be動詞を無視する、2) 後置修飾の無理解、3) 副詞句(節)の無理解である。

まず、1) be動詞の無視では、次の例文

One was a huge grey ox with short horn and gentle eyes. (IV. 1, 1.1, a)

をTreeで示すと、次の頁の図のように階層をなしていることがわかる。しかし、低学力の学生は、下線部をOne → huge → ox 「一頭の巨大な牛」と意味をとらえ直線的に思考し、どれが主語で、どれが動詞で補語かといった階層的思考ができない。



2) 後置修飾の無理解では、次の例文にみられるように、

A big attic opened out on both sides of the stairs. (IV, 1, 1.1, b)

の下線部を「両側の階段」と訳していて、of stairsがboth sidesを修飾していることが理解されていないのである。ここでも前から出現した語から意味をとらえようとしている。

3) の副詞句(節)についても1)、2)と同じことがいえる。たとえば、次の文

(Grass) waved in the wind just like all the grass along the creek bank. (IV, 1, 1.1, a)

の下線部を「風のように」と意味をとらえている。likeがall the grassと結合し動詞waveを修飾する副詞句であることが理解されていない。

(2) 既知語の意味を中心に英文の意味をとらえようとする。

たとえば、次の文

Pa shoveled the snow off their covers. (IV, 1, 1.3, f)

の下線部を「おおっている雪をシャベルで」と、文の後尾にある自分の知っている語coverを動詞ととらえ、機能語としての前置詞offを無視して意味を理解しようとしている。

(She) stared at the vague white curtain. (IV, 1, 1.3, b)

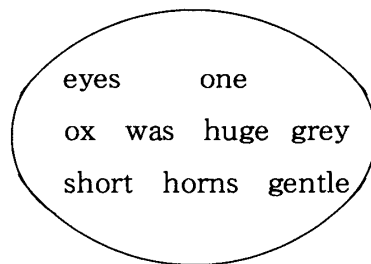
また、上記の文では、下線部を「白いカーテンをぼんやりとみる」と訳し、vagueを「ぼんやりと」と訳し副詞としてとらえている。したがって、学生は自分の知っている語の意味を中心にして文を理解しようとする特徴が現れている。Young (1999: 360)のいうように、個々の語の意味がわかっている、語がどのように概念的に関連しているかわからなければ、文の意味を理解しようとするとき、語の意味に多く頼らざるを得なくなる。

佐藤 (1996: 317)は、本来言語は語彙の選抜によって、現実を意味論的に切りわけ的操作が随意的になされると述べている。いわば、統語的選抜の操作以前に、統語的關係抜き語彙的選抜が存在しているのである。このことは、低学力学習者が、英語語彙の出現順に意味をとらえたり、自分の知っている語を中心に意味をとらえたりする現象に現れている。すなわち、彼らの頭には、文法構造以前に語彙の意味が存在していることである。いわば、meaningがformに優先して現れていることを示すもので、これは低学力学習者の認知的特徴といえよう。

このことをさらに詳しく考察してみたい。たとえば、先に示した例文に再度戻ることにして。

One was a huge grey ox with short horn and gentle eyes.

の文の下線部をOne→huge→oxの順に考え、「一頭の巨大な牛」と理解し機能語的な繋詞wasを無視して語を直線的に結びつけようとしている。そこには、この文のtreeで示した階層的思考が困難であることを物語っている。低学力学習者の単語の意味を中心にした把握の仕方を、図式的に示すと次のようになる。枠の中には、機能語を除いた内容語が自由に存在する。枠内の内容語（佐藤は充実語という用語を与えているが）は自由に結合する認知的機能を持っていると考えられる。



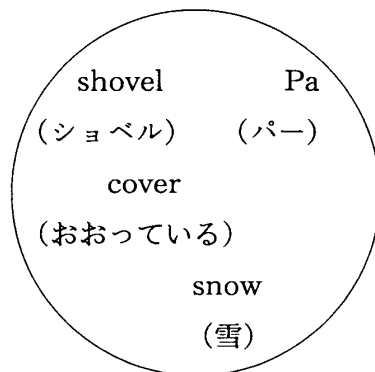
佐藤 (1996: 307) は、隣接性のあやの一つに形容詞転移があり、ある形容詞をその本来の主題 [対照] から離して、それと関連する何か周囲のものに移す。その結果は、見かけ上の不適合 [表現] になるといっている。このことは、oneをhugeとoxに結合する現象にみられる。さらには、先に示したstared at the vague white curtainで、形容詞のvagueを副詞として転移させたことにもこの現象がみられる。

ここでもう一度、自分の知っている語の意味を中心に理解しようとした例文

Pa shoveled the snow off their covers.

を考えてみよう。学習者の頭の中には、次に示すように緩い枠の中に、内容語とそれに相

当する日本語が存在していることが想定される。下線部を「おおっている雪をショベルで」と訳しているわけであるが、これを図式化すると、次のようになる。



Pa (パー) → cover (おおっている) → snow (雪) → shovel (ショベルで) のように結合している。この際、日本語を中心に考えているようだから、語順は比較的的自由になる。そのため、英文を日本文に引き寄せて形容詞と名詞を自由に結合させようとする。機能語を無視し、内容語を比較的自由に結合する。この際、語のmeaningが中心となり文法構造としてのformは、この段階では存在しない。formとしての文法構造は、meaningの後に出現し、それぞれの語の位置を規定することになるのであろう。ここでは、対象としての英文があり、統語的規制がはたらかないため、低学力学習者は、日本語により英文を認識しようとするはたらきがある。

低学力学習者の頭の中には、語彙選抜により、語彙的意味の分節がなされてはいるが、緩い枠で囲まれた語彙はまだ構造化されていない。これを強いて言語化しようとするれば、内容語を順不同に羅列するほかないことになる。文構造としてのformが存在しなくて、語の意味が中心になっているわけである。ここで重要なのは、意味の結合を規定するformがこの後に出現することである。認知的にmeaningがformに先行するという事実である。したがって、低学力学習者の頭の中のはたらきを考えると、こうした認知的な意味の結合が現れることは、ごく自然なことである。このため、文法構造に合致しないから誤りだとするのは、必ずしも適当とはいえない。認知的には、当然現れる現象である。このことから、英語の習得段階からみると、この現象は、最終的には文法の規制を受けて完全な習得段階に至る中間段階に現れる特徴といえる。

英語学習におけるmeaningとformの機能については、これまで種々論じられてきた。たとえば、Long (1998: 33-35)とReiss (1981: 127)は、meaningとformに注意を向けることで学習効果はあがるとしている。しかし、このことは低学力学習者にとっては、必ずしもあてはまらない。なぜなら、meaningは存在しているが、formは存在していないからである。したがって、先に存在しているmeaningの仕組みを分析し、その特徴を明らかにした後で、そのformに焦点を合わせる必要がある。ここではじめて文法構造としての

役割が出てくる。

たとえば、Long (1998: 36)はformに焦点を当てることで、進行形のing、所有格のhis、herの使用が正確になったといい、Turnbull (1995: 559)もfluencyとaccuracyの能力が伸びるとしている。Swain (1998: 69)は、formを示すことが学習者の言語のある面の意識を高めることができるといっている。しかし、低学力学習者に対しては、meaning中心の仕組みをまず明らかにし、その後でLongやTurnbullのいうように、語の意味に合ったformを中心とした指導をすることにより、meaningとformの両面からの指導が可能になる。そうでなければ、混乱をおこすだけである。

(3) 非人称代名詞itの指す名詞が把握できない。

非人称代名詞itが、何を指しているかを特定するのは低学力の学生にとっては難しい。たとえば、先に示した文章中の文

Laura could hardly wait to see it. (IV, 1, 1.2, a)

でitが前出のsurveyers' houseを指していることが理解できないのである。関係概念を把握するのが苦手であることを示している。この場合、itは前方照応(anaphoric)であるが、後方照応(cataphoric)だとさらに理解が難しいものと思われる。しかもitとそれが指す名詞との距離が大きくなると、低学力学習者の記憶巾が狭いため、何を指しているのかが、ますますわからなくなる。この点については、文章の構造、itとそれが指す名詞との距離等についてさらにデータを集め分析する必要がある。

(4) 基本文型S+V+Oが理解困難である。

基本文型の中でも、S+V+Oの構文はもっとも頻度が高いと思われる。次の例文

On top, that cook stove had four round holes and four round lids fitted them. (IV, 1, 1.4)

で、下線部を「4つの丸い穴と4つの丸いふた」と訳している。接続詞のandがあると、後にくる名詞four round lidsを前の名詞four round holesに結合させようとする。そのためandの次にくる文four round lids fitted themというS+V+Oの構文が理解できないのである。この構文は、結果のところでも示したように、中学1年の1学期に出てくる構文である。この構文の特徴は、比較的単純で短いために意味内容が理解しやすい。これに対して、リーディングでは、同じ構文が接続詞により文が長くなったり、修飾語句が付加されて構文が複雑になる。このことがリーディングにおけるS+V+Oの構文を理解しにくいものになっている。このことについて、Dickins (1988: 624)は、基本的な相互作用的言語技能は比較的速く習得できるが、文字に関する言語能力は、より複雑な言語構造を含むことなどから、習得により多くの時間がかかると述べている。こうした文型の把握は、先に示

したように、先行の語の次に出てくる語を結合させようとする認知的はたらきがあり、リーディングにおける文の複雑さから生じるものである。この現象は、田鍋（2000: 27）もいうように、5文型そのものが認識、判断、表現の心理的過程であるとすれば、当然現れるものといえよう。

（5）学習効果の有無

リーディングにおいて、文法構造を中心に指導したが、その学習効果については、結果のところでも明らかにしたように効果があった。IV, 1, 1.5の表1から、27名を含む152名の前期のテストの平均が51.033、後期のテストの平均が75.645で、その差が24.612で有意であった。したがって、formに焦点を当てた比較的短い文の指導は、学習効果があった。次に表2から、今回の事例研究の対象となった27名の学生の学習効果については、前期のテストの平均が21.593、後期のテストの平均が45.407で、その差が23.814で有意であった。したがって、低学力学習者もformに焦点を合わせた指導で効果があったといえる。ただし、この場合、既存の標準テストは低学力学習者には、難しすぎ使用できなかった。そのため前期と後期のテスト形式は同じであったが、標準テストのように同じ内容を使用したものでないから、学習効果があったと断定できない限界はある。

さらに、個々の低学力学習者の学習効果についての事例を見てみることにしよう。たとえば、

He put Ma's stove in the lean-to outside the back door. (IV, 1, 1.6, a)

の下線部を「よっかけ小屋の外側に」と訳しているが、下線部を含む後期のテストでは、「彼はマーのストーブを扉の後ろ側の下に置いた」と訳している。授業中に指名し答えたものと比べると、正解とはいえないが、直線的に前から出現した語から意味をとらえるというより、文の構造をいくぶん正しくとらえることができている。そのため10点満点の6点を与えている。ところで、次の英文

Already that good stove was giving off heat. (IV, 1, 1.6, b)

では、「もうよいストーブは熱を出していた」と授業中に訳していたのが、後期のテストでは「すでによいストーブは熱を発していた」と正しく意味をとらえている。この学生のテストの得点は、100点満点の83点である。学生N.K.の

Laura and Carrie made two neat beds on the bedstead there. (IV, 1, 1.6, c)

では、下線部を「ベッドの代わりにそれらを置いた」と訳していたのが、「ベッドの寝台に」と正しく答えている。ところが、学生K.T.の

Even when the night was still, ... (IV, 1, 1.6, d)

では、「その夜でさえ」の訳が、後期のテストでは「夜でさえも」と授業中の誤訳と同じ解答をしている。そのためこの学生の場合、構造を正しくとらえることができている。

最後の英文

but she was in bed and the howling was only the wind. (IV, 1, 1.6. e)

では、「ベッドで吠えていた」が「彼女はベッドにいた」と正しく構文をとらえている。

以上のことから、低学力学習者は、前から順に現れた語に日本語の意味を与えて理解しようとするのが明らかになった。いわば、直線的思考をするために階層をなす構造的思考ができない。これを修正し、正しい構造把握をするには、リーディングに特有な構文の接続詞や修飾語を取り除き、単純化することが必要であろう。たとえば、会話文におけるS+V+O構文の理解されやすい場合の特徴を考えてみるとよい。リーディングの英文において、修飾した語句を取り除けば、会話文のような比較的単純化した構文が得られる。このように単純化することで構文は理解しやすくなる。こうして理解できるようになった後で、複雑な構文を理解させるようにするとよいだろう。これまでに考察してきた低学力学習者の認知的特徴を考えると、田鍋（2000: 21）が、日本人学習者にはBottom-upを核にTop-downをスパイラルに教えることを提案していることが頷ける。

言語をmeaningとformの二面からみると、低学力学習者の場合、meaningがformに先行している。そのmeaning先行の特徴は、内容語を比較的自由に、前から出てきた語の順序にしたがい結合しようとする。この現象は、be動詞を無視したり、接続詞や前置詞といった機能語を無視して、語の意味を出現した語の順に結合させることにみられる。この自由な結合を規制しようとするのがformとしての文法である。したがって、この段階でformの機能が必要になる。Dekeyser (1988: 59)は、学習者がもっている叙述的知識(declarative knowledge)を手続化する(proceduralize)機能があるときには、新しい形式のある文を読むことは自立化(automatization)をもたらすと述べている。すなわち、教材の中の新しい構造に気づいて理解するようになることで、meaningとformのつながりを把握しうるようになる。こうすることで新しい構造をlong-term memoryに変換することができる。このため、formを明示的に指導することでform-meaningの結合に気づくようになる。そのためには、理解可能なinputが必要になる。ところが、低学力学習者の場合、まずmeaningがありformがない。したがって、meaningの後でformに気づかせることによりDekeyserの述べていることが、はじめて適切に機能する。この段階では、formかmeaningのいずれかにのみ焦点を合わせることにすると、知識をformとmeaningに結合させる行動パターンに転換することは無理である。meaningがformに先行する状態を認めてはじめて、Dekeyserのいうformに焦点を合わせることは、指導上、有意義になり受け入れられることになる。

V. 今後の課題

低学力学習者のリーディングにおける認知的特徴について明らかにした。まず、meaningがformに先行して存在し、語の出現順序にしたがって、英文の意味をとらえようとする特徴である。その場合、語の意味も内容語を中心にして、比較的自由にそれらの内容語を結合しようとする。それを規制するものとしてformの存在理由がある。ここで、はじめてmeaningとformの結合が行われる。このことから、meaningの先行存在を認めたいというformに焦点をあてた学習効果の分析が必要になる。また、事例研究の低学力学習者の学習効果がない者があった。したがって、こうした学習者に対する個別指導の必要がある。それにより、低学力学習者の学習における認知的特徴を分析し学習効果の有無を明らかにする必要がある。さらに、被験者を多くした低学力学習者のリーディングにおけるこのような特徴を検証することも必要である。

References

- Celce-Murcia, Marianne (1985), "Making Informed Decisions about the Role of Grammar in Language Teaching," *TESOL Newsletter*, February.
- Dekeyser, Robert M. (1988), "Beyond Focus on Form," Doughty, Catherine & Jessica Williams (eds.) (1988), 42-63.
- Dickins, Pauline M. & Edward G. Woods (1988), "Some Criteria for the Development of Communicative Grammar Tasks," *TESOL Quarterly*, 22, 4, 623-646.
- Doughty, Cathrine & Jessica Williams (1998), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Dulay, Heidi, Marina Burt & Stephen Krashen (1984) 『第2言語の習得』 (牧野高吉訳) 弓書房
- Fries, C. Charles (1945), *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Hewson, John (1982), "Factors Affecting the Efficiency of Second Language Learning," *System*, 10, 3, 269-275.
- Kim, Byong Won (1989), "Why Students Fail in ESL and What Should Be Done," *Selected Scientific & Technical Report*, Data No TF 6167(6), テクノフォーラム, 44-47.
- 河上亮一 (1999) 『学校崩壊』 草思社.
- Lado, Robert (1957), *Linguistics across Cultures -Applied Linguistics for Language Teachers -*, Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Long, Michael H. (1998), "Focus on Form," Doughty, Cathrine & Jessica Williams (eds.) (1998), 15-41.
- 三浦 賢 (1970) 「普通科高校における英語指導の問題点」 『英語英文学』 (熊本大学英文学会) 第13・14合併号, 277-290.

- 小川芳男・若林俊輔（編）（1984）『つまずく生徒とともに』三省堂。
- 奥島孝康（1995）『私の大學論』早稲田大学出版部。
- Reiss, Mary Ann (1981), "Helping the Unsuccessful Language Learner," *MLJ*, 65, 2, 121-128.
- Richards, Jack C.(1974), *Error Analysis - Perspectives on Second Language Acquisition* -, London: Longman.
- 佐藤信夫（1996）『レトリックの意味論』講談社。
- 関口一郎（1993）『慶応湘南藤沢キャンパス外国語教育への挑戦』三修社。
- Swain, Merrill (1998), "Focus on Form through Conscious Reflection," Doughty, Cathrine & Jessica Williams (eds.) (1998), 64-81.
- 田鍋 薫（2000）『英文読解のプロセス指導』溪水社。
- 寺島隆吉（1984）「定時制に歌声よおこれ」小川芳男・若林俊輔（編）（1984: 113-140）。
- Turnbull, Miles (1999), "Multidimensional Project - Based Teaching in French Second Language (FSL): A Process-Product Case Study," *MLJ*, 83, 4, 548-568.
- Young, J. Dolly(1999), "Linguistic Simplification SL Reading Material:Effective Instructional Practice?" *MLJ*, 83, 3, 350-366.

Unsuccessful Language Learners' Cognitive Features in Reading of English

Kazue YOSHIDA

Little theoretical and experimental research on unsuccessful language learners' cognitive features has been studied. This case study could clarify that word meaning exists before structural meaning. Therefore, unsuccessful language learners try to understand the sentence according to the order in which the words appear in it. This fact shows that unsuccessful language learners can understand the sentence in a linear fashion but cannot understand it hierarchically. It is natural that this should be recognized as the feature similar to interlanguage.

[Key words: cognitive features, vocabulary selection, appearance order of words, linear consideration, meaning, form]